

Psychologie studieren in Wien

Sanin, Daniel

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Sanin, D. (1999). Psychologie studieren in Wien. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 23(4), 45-67. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-290834>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Psychologie studieren in Wien

Sozialisation und Institution

Im folgenden Text beabsichtige ich nicht, neue Tatsachen oder Erkenntnisse vorzulegen, und es ist davon auszugehen, daß die Mehrzahl der LeserInnen mit den Inhalten weit gründlicher vertraut ist, als sie hier zur Darstellung kommen. Ich möchte jedoch von vorne herein meine Ausgangspositionen klarstellen, um nicht auf selbstverständliche Art etwas vorauszusetzen und dadurch Mißverständnisse zu provozieren. Weiterhin ist mir wichtig, die fundamentale Bedeutung des Sozialisationsprozesses hervorzuheben, sich immer wieder vor Augen zu halten, daß wir – obwohl wir uns vom Gefühl her als eigenständig und unabhängig erleben – bis in unsere tiefsten Wurzeln Produkte unserer Gesellschaft sind – im interaktionistischen und nicht im deterministischen Sinn.

Sozialisation bedeutet das Hineinwachsen von Individuen in die sie umgebende Gesellschaft, d.h., daß sie in die Regeln und Übereinkünfte der zugehörigen Systeme eingeweiht werden. Über die Identifikation mit den Eltern bis zur Ausbildung der eigenen Identität lernen wir alles Wichtige, das es laut den geltenden Maßstäben zu wissen gilt.

Mehr als das aber ist die Bildung unserer Identität in der Form wie wir sie kennen erst durch die seit Kindesbeinen vonstatten gehende Teilhabe an der Gesellschaft möglich. Die gesellschaftliche Wirklichkeit und somit auch all ihre bestehenden Normen und Regeln werden vom ersten Moment des Eintretens in diese graduell übernommen und internalisiert. Unser Geist, unsere Art zu denken, unsere Interessen etc. sind Produkte der Interaktion mit der menschlichen Gemeinschaft. Es handelt sich – im Sinne des symbolischen Interaktionismus nach Mead (1973) – um einen aktiven Vorgang des Aushandelns, um aktives Auskundschaften, Kennenlernen, Reagieren, Annehmen, Rebellieren und nicht um simples Lernen bzw. Aufnehmen und dementsprechendes

Handeln, wie es oft in der Psychologie und der Sozialpsychologie insbesondere im bekannten Beispiel des Behaviourismus postuliert wird.

In den hier auszubreitenden Überlegungen soll die Aufmerksamkeit auf die Institution Hochschule und die Interaktion mit ihr von seiten der StudentInnen (als dort Hineinwachsende) und Lehrenden (als dieses Wachstum Steuernde und Überwachende) fokussiert werden. Im Lateinischen steht 'institutio' für 'Einrichtung', 'Unterweisung', was beides genau das ausdrückt, was es auszubreiten gilt.

Mead sieht den ersten Schritt, der zu einer Institutionalisierung führt, in der Vereinheitlichung von Handlungsmustern gegenüber bestimmten Situationen. Reaktionsmuster und -abfolgen werden im jeweiligen Sinne der sich entwickelnden bzw. entwickelten Institution geübt. In einer bestimmten Situation, die das Handeln der Einrichtung entsprechend ihrer Funktion, ihrer Zielsetzung und ihrem Sinngefüge erfordert, reagieren die ganze Gemeinschaft oder der betroffene Teil gegenüber dem Einzelnen auf vereinheitlichte Weise. Daraus ist erkennbar, daß der Begriff der Institution weiter gefaßt werden muß, als wir es umgangssprachlich gewohnt sind: Nämlich als gesellschaftliche Übereinkunft (was allerdings bedeutet, daß sie nicht das Einverständnis aller miteinschließt), in einer bestimmten Weise auf bestimmte Gegebenheiten zu reagieren. „Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (Berger & Luckmann, 1980, S.58).

Damit ist gemeint, daß – in vorinstitutionalisierten Zuständen – Menschen in ihren sich wiederholenden Handlungen einer Gewöhnung unterliegen, welche die Handlungen im Großen und Ganzen immer gleich ausschauen läßt und dem handelnden Subjekt aus der Sicht eines Betrachters eine Eigenart im Umgang mit der entsprechenden Situation aufdrückt. Der nächste Schritt ist, daß von diesem eingewöhnten Handlungsablauf, der ursprünglich der Zeitersparnis dient, nicht mehr abgewichen wird und zusätzlich nicht mehr abgewichen werden darf. Letzteres ist schon eine Vorstufe zur Institutionalisierung. Es fehlt jedoch der Zusatz, daß es sich bei den Menschen, die institutionalisierte Handlungen ausüben, um typisierte Subjekte handelt, d.h. solche, die in der

erforderlichen Situation, jenseits ihrer individuellen Unterschiede, gegenüber Allen und Allem, was an sie herantritt in derselben Art und Weise handeln. Es entsteht also eine bestimmte *Rolle*, die zur Ausführung institutioneller Handlungen maßgeschneidert ist.

Das Problem der Entpersonifizierung, das sich durch die institutionellen Rollen ergibt, stellt sich als ein individualitätsfeindliches dar, da die Institution auf die einzelnen Menschen nicht spezifisch sondern vereinheitlichend zugeht.

„Ein Teil des Selbst hat sich (...) objektiviert *als* Vollstrecker eben dieser Handlung, während das ganze Selbst sich nun mehr oder weniger von der vollzogenen Handlung zurückziehen kann. So wird es möglich, sich sein Selbst als nur teilhaft mit der Handlung identifiziert vorzustellen (...)“ (ebenda, S. 77).

Durch Verdinglichung¹ scheinen die Institutionen mit der Natur zu verschmelzen; die Welt der Institutionen wird Notwendigkeit und Schicksal, Glück oder Unglück. Dasselbe gilt für Rollen: „Die Modellformel für diese Art der Verdinglichung lautet: Ich habe in diesem Falle keine Wahl. Ich muß in meiner Stellung so handeln“ (ebenda, S.97).

Das Problem eines Individuums kann innerhalb einer Institution also voraussichtlich erst dann gelöst werden, wenn es die Regeln beherrscht, sich nach ihnen verhält und die Möglichkeiten der Institution nicht überschritten werden.

Mit Foucault können wir an diesem Punkt den Begriff der *Macht* und darauffolgend jenen der *Machtökonomie* einführen. Dadurch wird eine Betroffenheitsdimension der Subjekte sichtbar, die in der distanzierteren Sprache Berger & Luckmanns verborgen bleibt. Jede Rolle ist somit mit Macht ausgestattet, wobei hier nicht nur von offiziellen Rollen die Rede ist, sondern von der Gesamtheit der in der betreffenden Institution auch informell angebotenen. JedeR die/der also auch nur ein Bruchstück einer Rolle für sich beansprucht, kann die darin enthaltene Macht ausüben. Durch die alle Ebenen bzw. Hierarchien diffundierende Existenz von Macht verschwinden die Grenzen zwischen TäterInnen und Opfern bzw. Herrschenden und Beherrschten.

Wer sich der Eingebundenheit in diese Machtökonomie nicht bewußt ist, dem erscheint die gegebene Situation als zwingende Realität,

die die Handlungsmöglichkeiten bestimmt und kanalisiert. Eine Realität, an der man/frau unschuldig ist – als nur „teilhaft mit der Handlung identifiziert“. In diese Kerbe gilt es, einen Keil zu treiben und die immer vorhandene eigene Verantwortung – die bewußte Entscheidung für entsprechende Handlungen – aufzuweisen und einzufordern.

Bevor ich genauer auf die gesonderte Kategorie der universitären Hochschule eingehe, scheint es mir notwendig, noch einige Überlegungen zur Schule im Allgemeinen anzuführen, da bestimmte Zustände und Verhaltensmuster aller involvierten Parteien nur unter diesen Prämissen nachvollziehbar werden.

Gesellschaftliche Funktion der Institution Schule

„Es liegt auf der Hand, daß eine Schule, die tatendurstige Kinder an Schreibtische zwingt und sie Dinge lernen läßt, die meistens nutzlos sind, eine schlechte Schule ist. Nur jene unschöpferischen Mitbürger, deren Kinder fügsam und unschöpferisch bleiben sollen, damit sie in eine Gesellschaft passen, deren Erfolgsmaßstab Geld heißt, können eine solche Schule für richtig halten.“ A.S. Neill, 1969, S.22

Die Art, Institutionen zu begegnen und ihre Inhalte zu übernehmen, wird also von klein auf gelernt und gelehrt. Obwohl man/frau zwar irgendwann erkennt, daß diese Welt nicht die beste ist, entsteht im Konkreten selten die Idee, daß der spezifische Gang der Dinge nur *ein* möglicher ist, der uns nur deshalb so legitim erscheint, da er für uns seit unserer Geburt Wirklichkeit ist.

Unsere 'Zahmheit' gegenüber dem 'Aggressor' Hochschule/Universität u.a. ist zum größten Teil nur eine Folge der vorhergegangenen Schulsozialisation. Beinahe jedes Kind freut sich am Anfang auf die Schule – schon nach ein paar Wochen ist davon oft nichts mehr zu spüren. Faulheit und Desinteresse, Eigenschaften, die StudentInnen ja auch gerne zugeschrieben werden, sind jedoch etwas, das die Kinder nicht ursprünglich 'besitzen'. Es sind Reaktionen auf äußere Umstände. Natürliche Impulse wie Neugier, Wissensdurst, der Drang alles verstehen zu wollen, spielerisch zu lernen etc. werden in der Schule systematisch unterdrückt.

Auf die ständigen 'Warum-Fragen' der Kinder wird aber auch seitens der Eltern und naher Erwachsener irgendwann nur mehr mit „das ist halt so“ oder mit Achselzucken geantwortet. Das hinterläßt den Eindruck, als gäbe es darauf gar keine Antworten – wenn schon nicht einmal die Erwachsenen eine wissen – und bildet die Voraussetzung, die soziale Realität als naturgegeben wahrzunehmen.

„Die Fragen der Kinder nach der symbolischen Sinnwelt sind schwieriger zu beantworten als ihre Fragen nach den institutionalen Wirklichkeiten des Alltagslebens. Auch die Fragen beunruhigter Erwachsener verlangen noch mehr und differenzierte Denkarbeit“ (Berger & Luckmann, 1980, S.114).

Die 'Warum-Fragen' wirken auf die Erwachsenen verunsichernd, da sie nach einer Erklärung für Vorgänge verlangen, die diese nicht gewohnt sind zu hinterfragen, was auf den Wirklichkeitscharakter der menschlichen Gesellschaft zurückzuführen ist. Wenn wiederholt keine Antworten kommen, wird das Kind im Laufe der Zeit seine Fragerei einstellen.

Als positive Aussicht ist noch anzumerken, daß dieser Impuls auch wieder zum Leben erweckt werden kann. Zum Zeitpunkt, wo das Kind in die Schule kommt, hat es schon für viele Bereiche gelernt, diese einfach hinzunehmen, auch wenn es den Grund dafür nicht weiß. Als solcher hinzunehmender Bereich kommt nun die Schule hinzu und in dieser wird das Hinterfragen auch nicht gerade gelehrt.

Gleichzeitig mit der Gewöhnung des Kindes, diese Fragen nicht mehr zu stellen, kommt es zu dem Effekt, daß damit die Fähigkeit zum 'selbständigen Denken' untergraben, dramatisch ausgedrückt: verstümmelt wird.

Die üblicherweise im Alter von sechs Jahren beginnende erzwungene Eingewöhnung in die Schule gewährleistet somit nicht nur eine Gewöhnung an dort stattfindende konkrete Zustände und Regeln, sondern auch eine ebensolche an Gebräuchlichkeiten, die den Kontext der Schule weit übersteigen und für unser gesellschaftliches Zusammenleben bestimmend sind.

Um sich klarzumachen, welche Ziele mit der allgemeinen Schulpflicht und mit der aktuellen Form der Praktizierung von Schule verfolgt werden, ist es notwendig, sich die gesellschaftliche Einbettung dieser

Institution genauer anzusehen: Auf welchem Hintergrund wurde sie gegründet, wer bestimmt Verhaltens-, Aufstiegs-, Abstiegs-, Aufnahme- und Aussperrungsgründe, etc. – kurzum: Wie gestaltet sich die Machtverteilung.

Historisches

Eine verbreitete, aber nur teilweise zutreffende Erklärung für die Gründung von Schulen und die damit einhergehende allgemeine Schulpflicht findet sich in den Impulsen der Aufklärung: Sie „gilt als die ‘bedeutendste europäische Emanzipationsbewegung’ [Mieck in Lauggas], deren Grundgedanken bis heute gelten und gesellschaftsgestaltend wirken“ (Lauggas, 1997, S.8).²

Anstatt sich in eine gottgewollte Ordnung einzufügen, sollen die Menschen gemäß der Ideen der Aufklärung lernen, sich ihres Verstandes zu bedienen. Dies erfordert selbstverständlich eine systematische Unterweisung und Ausbildung.

Das selbständige, vernunftgeleitete, seinem Gemeinwesen dienende Individuum wird zum Ideal erhoben, *durch Erziehung sollen die Menschen zu eigenem und damit allgemeinem Glück geführt werden* [Hervorhebung v.Verf.]“ (ebenda).

In Österreich führte Maria Theresia die allgemeine Schulpflicht ein, mit dem Ziel, den Einfluß des Staates von den Elementarschulen bis hin zu den Universitäten auszuweiten und zu etablieren.

Es ging bei dieser Entscheidung darum, die Bedeutung sowie den Einfluß der Kirche und der ständischen Organisationen zurückzudrängen und im Sinne eines aufgeklärten Staates die Ideen von Rationalität, Uniformität und Funktionalität im Denken zu verankern.

Ziel war jedoch nicht, die Unmündigkeit des Einzelnen aufzuheben, also eine wirklich liberale Vorstellung von Erziehung umzusetzen. Das eigentliche Ziel war vielmehr, Staatsräson und Verwaltungsinteressen bereits in der Ausbildung und in der Bildungsidee zu vermitteln und zu verfestigen.

Da Regierungen damals wie heute von Interessen geleitet wurden und werden, verwundert es wenig, wenn jene, die weitreichende Ent-

scheidungen treffen, diese so fällen, daß es der bestehenden Machtkö-
nomie zum Vorteil gereicht. Wie das Päckchen dann präsentiert wird,
hier eben mit Aufklärungsgedanken umhüllt, ist im Grunde eine andere
Frage.

Die Schule wird zum Ort flächendeckender Erziehung, die vor allen
Dingen – besonders mit der sogenannten „Leibeserziehung“, aber auch
mit anderen Disziplintechniken – Körper- und Selbstbeherrschung
erzwingt.

Disziplin und Gehorsamkeit sollen durch systematischen Drill zum
inneren Bedürfnis werden. Dies Vorgehen ist auf die Herstellung von
Normalität und Effektivität ausgerichtet, mit der Perspektive, brave
Untertanen und zuverlässige Arbeitskräfte zu erzeugen.

Strukturanalytische Betrachtungen

So dient die Schulpflicht der Kinder in unserem kapitalistischen Gesell-
schaftssystem immer noch zwei Grundfunktionen: Erstens sollen pro-
duktive WirtschaftsteilnehmerInnen und gesellschaftstreue Mitmen-
schen herangebildet werden und zum zweiten gewährleistet sie die
Bereitstellung der Arbeitskraft der Eltern bzw. der Mutter für die Zeit,
die das Kind/die Kinder in der Schule verbringt.

Daß die Schule nicht primär dem Wohle der Kinder dient und nach
ihren Bedürfnissen ausgerichtet ist, zeigt sich schon an der Struktur
dieser Einrichtung. Ottomeyer geht soweit, die Schulen als totale Insti-
tutionen zu bezeichnen, in der es „eine bürokratische Verwaltung“ gibt,
„hierarchische soziale Ränge und ein (...) Regelsystem für das zwi-
schenmenschliche Verhalten“ (zitiert nach Lauggas, 1997, S. 220).

So werden z.T. auch heute noch Kinder in den Ausdrucksformen ih-
rer persönlichen Identität innerhalb der Schulen erheblich eingeschränkt
(aufgezwungener Zeitrhythmus, Zwang zum Stillsitzen, Essen nur in der
Pause etc.) und sie werden bis in ihre intimsten Verrichtungen diszipli-
niert (Reglementierung des „Austretens“).

Daher kann der Schuleintritt ein bitteres Ereignis sein. Auf jeden Fall bedeutet der Übergang in die Schule einen scharfen Bruch mit den vertrauten Sozialräumen und sozialen Beziehungen.

„Derselbe Bruch betrifft auch die Art und Weise der kindlichen Gegenstandsaneignung und des Erkundungsverhaltens. Während dies bisher eng mit spontanen körperlichen Bewegungsabläufen ... und mehr oder weniger spielerischen Handhabung der Lerngegenstände verbunden war, findet Lernen nun abgelöst vom direkten Kontakt mit den Gegenständen statt, daß der Körper samt seinem Betätigungsdrang erst einmal auf einem Stuhl stillgestellt werden muß. Der Schüler muß seine persönliche Lebens- und Herkunftsgeschichte weitgehend vor der Schulpforte lassen, und er lernt, in zwei verschiedenen zwischenmenschlichen Welten zu leben. Die Anforderungen der Schule sind unpersönlich, leistungsbezogen und unerbittlich – wer nicht mitkommt, dem droht die soziale Ausstoßung in die Sonderschule und der Status des Asozialen; hierin ist die Schule durchaus schon eine Vorbereitung auf die Härte des kapitalistischen Erwerbslebens“ (Ottomeyer, 1977, S.220).

Das Interesse am Schulstoff wird durch die Zerstückeltheit und zeitliche wie lebenspraktische Entfernung der Lehrinhalte zusätzlich behindert. Am Ende dieser Überlegungen läßt sich die Frage stellen, ob die immer stärker um sich greifende Produktorientiertheit und funktionalistische Ausrichtung den Schüler mehr zum Objekt der Institution macht als ihn zum Subjekt in der Institution Schule werden läßt.

Hochschule als Institution

Der Hochschule ist in ihrer Eigenschaft als Institution zu eigen, daß sie einerseits der Vermittlung von bestimmtem Wissen über verschiedene Gebiete dient und aber zeitgleich mit den Lehrinhalten auch Anweisungen darüber liefert, wie dieses Wissen zu gebrauchen ist. D.h. gelehrt und gelernt wird, wie die Instrumente der Wissenschaft zu gültigen – von der Wissenschaft anerkannten – Ergebnissen führen. Es wird von Anfang an versucht, das unsachgemäße Handhaben von Methoden und Erkenntnissen zu verhindern, um letztendlich das Gebäude des jeweiligen Sinnsystems nicht zu unterminieren bzw. es in Legitimationszwänge zu bringen. Die StudentIn soll ja nicht nur *wissen*, wie sich eine Wissen-

schaftlerIn verhält, sondern es soll natürlich erscheinen, sich gerade so zu verhalten und nicht anders – ohne dies zu hinterfragen.

Grundlegend in der Wahrnehmung der Institution Hochschule ist die in ihr vorhandene Hierarchie der verschiedenen Rollenträger und die damit verbundene Machtökonomie. Hierarchien ziehen sich durch den gesamten Komplex des Hochschulsystems und werden von den verschiedenen RollenträgerInnen perpetuiert. In der Folge will ich am konkreten Beispiel von Wien versuchen, zunächst auf institutioneller Ebene die Ränge zwischen den einzelnen Gebäudekomplexen festzuschreiben und im nächsten Abschnitt dann die verschiedenen relevanten Rollen in ihren die Subjekte prägenden Eigenschaften herauszukristallisieren.

Auf der höchsten Ebene zeigt sich zuerst zwischen den einzelnen Universitäten (d.i. z.B. Hauptuniversität: HU, Wirtschaftsuniversität: WU, Technische Universität: TU etc.) eine wertbehaftete Rangordnung gemäß ihrem 'Gebrauchswert', der sich im Umgang der Politik und der Wirtschaft, also der 'mächtigen Kräfte' in unserem Gesellschaftssystem, mit diesen exemplarisch verdeutlicht. Dazu genügt es, sich die zugeordneten Budgets anzusehen, bzw. die Ausstattung mit Mitteln (als drastisches Beispiel sei die Institutsbibliothek Psychologie hier in Wien genannt, die dem Anschein nach überhaupt kein Geld bekommt).

Diese Zustände hinterlassen natürlich dementsprechende Eindrücke, es findet eine regelrechte 'Prägung' statt, durch welche erlebt wird, wie der Stellenwert als StudentIn aber auch als Lehrende in der gesellschaftspolitischen Ordnung bemessen ist. In der Folge kommt es dazu, daß beispielsweise forschende WissenschaftlerInnen der WU im politischen und öffentlichkeitswirksamen Bereich mehr Einfluß haben als die der HU.

Auch auf der Ebene der Fakultäten der einzelnen Universitäten (z.B. auf der HU: Medizinische Fakultät: Med, Naturwissenschaften: NaWi, Grund- und Integrativwissenschaften: GruWi, Geisteswissenschaften: Gewi, etc.), kann eine hierarchische Ordnung festgestellt werden.

Exemplarisch sind hier die MedizinerInnen zu nennen, die eine herausragende Position einnehmen, ganz entsprechend der Wichtigkeit, die ihnen in der Gesellschaft eingestanden bzw. zugeteilt wird. Die Studienrichtungen der GruWi (u.a.: Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie, 'Völkerkunde') aber sind, provokant ausgedrückt, fast unerwünscht, da sie z.B. als Zufluchtsort für FaulenzerInnen oder für gesellschaftlich unproduktive Elemente angesehen werden, zumindest von der breiten Öffentlichkeit; die Wertschätzung seitens der Politik drückt sich, wie schon erwähnt, in der Bereitstellung von Kapital aus.

Den genannten Bereichen wird die Qualität einer gesellschaftsrelevanten Wissensproduktion abgesprochen (das gilt zumindest solange kein Titel errungen wurde; ab dann erfolgt schon fast ein Kniefall).

In einer Ausgabe des Spiegel (3/1999) wird beispielsweise von einem Soziologieprofessor berichtet, der ein Drittel der StudentInnen für unfähig hält. Das schließt er, dem Bericht zufolge, aus deren Äußerungen während eines Umtrunks zu Semesterbeginn, wo die jungen Leute erzählten, warum sie an die Uni gekommen wären: Einer, weil er keine Lehrstelle gefunden habe, eine andere, weil sie morgens ausschlafen möchte. Der so Empörte fordert daher konsequent ein 'Eingangsgespräch', wie es von den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft, im Einklang mit deren Maxime „Leistung, Leistung, Leistung“, schon vor zwei Jahren gefordert wurde.

Unter dieser Hierarchieebene existiert eine Rangordnung zwischen den verschiedenen Instituten innerhalb der jeweiligen Fakultät. Nehmen wir als Beispiel die Philosophie, die, obwohl (oder gerade weil) niemand, außer den Eingeweihten natürlich, eine Ahnung über ihre Inhalte hat und diese auch nicht versteht, dennoch ihren Stellenwert in der Gesellschaft hat, wo hingegen die Psychologie als Fach kein Selbstvertrauen besitzt. Ich möchte es bei der Subsumierung der komplexen Situation der Psychologie im gesellschaftlich-wissenschaftlichen Kontext unter diesem Begriff belassen, da dies sonst den hier gesetzten Rahmen sprengen würde.

Die letzte Hierarchieebene findet sich im Institut selber, wo an oberster Stelle ProfessorInnen rangieren und an unterster StudentInnen.

Im Stab der Lehrenden sind die 'externen', d.h. nicht vom Institut angestellten, LektorInnen das Schlußlicht. Diese halten, mitunter aus Profilierungsgründen, meist aber aus Spaß an der Sache oder Idealismus, unter Umständen sogar unentgeltlich ihre Lehrveranstaltungen ab und werden trotzdem teilweise von den Institutsoberen dabei behindert. Das hat seinen Ursprung hauptsächlich darin, daß diese Externen, wie das Wort schon ausdrückt, nicht institutsangehörig sind und daher oft alternative und kritische Inhalte zum gängigen Lehrangebot bieten und somit wissenschaftliche Wahrheiten i.b.a. ihre Berechtigung hinterfragen.

Die Angehörigen des Mittelbaus, also AssistentInnen und einige außerordentliche ProfessorInnen, sind hingegen schon in das System integriert und mitten im Aufbau ihrer wissenschaftlichen Karriere, daher ist von ihnen nur schwerlich zu erwarten, daß sie die Grundmauern des Gebäudes, das sie bewohnen wollen, aufweichen. Die Härte der Hierarchie veranschaulicht auch der unerbittliche Machtkampf des Mittel- und Oberbaus um erfolgreiche Forschungsergebnisse und somit die bessere Position in der Institution und darüber hinaus in der Wissenschaftswelt.

Wiener PsychologiestudentInnen werden

Auf Basis – auch eigener Erfahrungen – möchte ich nun darstellen, welche Verhältnisse sich StudienanfängerInnen bieten und welche Empfindungen diese Bedingungen auslösen. Ohne es zu merken, gliedern sich StudienanfängerInnen in das System ein und können das evtl. verspürte Unbehagen nicht kausal auf das System und seine institutionalisierten Zwänge zurückführen.

Wie in den Ausführungen im vorigen Abschnitt bezüglich der Universitäts-Hierarchien beschrieben, läßt sich ja schon vor dem Überschreiten der Schwelle zur Uni ein Einfluß der sekundären Sozialisation des Studiums – eben mit dessen Einbettung in die Gesellschaft und die Hochschulstruktur – feststellen. D.h. also, daß durch den Stellenwert, den die jeweilige Universität in der Gesellschaft hat, man/frau schon beeinflußt wird, bevor überhaupt einen Fuß in sie gesetzt wurde.

Der Übergang vom Status der SchülerIn zu jenem der StudentenIn ist insofern von einem qualitativen Blickpunkt her interessant, da sich

im überhöhten Bild, das SchülerInnen von den StudentInnen haben, wiederum eine gesellschaftliche Hierarchie ausdrückt. Ist dieser höhere Status erreicht, entsteht – zumindest eine Zeitlang – das Gefühl, etwas Besonderes zu sein und einer bestimmten Elite anzugehören. Letzteres ist individuelle vielleicht nicht unmittelbar spürbar, de facto ist es aber das Ergebnis, da ja trotz des in Österreich noch geltenden freien Hochschulzuganges hauptsächlich nur bestimmte, privilegierte Gesellschaftsschichten, also mittlere und obere, an die Universität gehen.

Einen sich dem Bewußtsein stärker aufdrängenden Charakter hat hingegen die Universität bzw. das jeweilige Institut selber, als konkretes Gebäude bzw. Gebäudekomplex, die bzw. das oft als Labyrinth oder chaotisch beschrieben wird und damit schon verunsichernd auf das uneingeweihte Subjekt wirkt. Was vermitteln diese Umstände? Mehr als Gefühl denn als Gedanke entsteht die Erkenntnis außerhalb zu stehen. Jedoch will man/frau hinein, möchte studieren, und wird daher versuchen, an Informationen über Verfahrens- und Verhaltensregeln zu gelangen: wo weiterführende Informationen z.B. bezogen auf die Verwaltungsangelegenheiten zu bekommen sind, welche Vorlesungen als erste besucht werden *sollen*, welche ProfessorInnen die wichtigen sind u.ä. Diese Phase der Orientierung kann sich je nach Klarheitsgrad der Struktur unterschiedlich lang dahinziehen.

Die mittels 'symbolischer Gewalt' (Bourdieu & Passeron) „in Bedeutungszusammenhänge eingewiesenen Subjekte (...) (bleiben) (...) geflüssentlich im Unklaren (...) über die Willkür, die Zufälligkeit dieser Bedeutungszusammenhänge. Was Geschichte ist, erscheint als Natur. Und der Naturgröße Wissenschaft gegenüber, so scheint es dann, bleibt nur unterwerfendes Lernen“ (Rumpf, 1978, S.43).

Die Institution hält verschiedene Rollen bereit, die zu besetzen sind. Die Neuankömmlinge schlüpfen erst mal in die studentischen Rollen und beginnen sich eine Institutionsidentität anzulernen.

Wenn wir genauer hinschauen, ist die allererste Rolle, die bereitgehalten wird, jene der Erstsemestrlgen. Diese ist unterhalb der der „normalen“ StudentenIn angesiedelt. Aus diesem Grund ist das am Institut für Psychologie in Wien angebotene alternative, d.h. in diesem Falle nicht sachbezogene Erstsemester-Tutorium eine – nebenbei ge-

fährdete, da von mehreren Seiten bekämpfte – erfreuliche Einrichtung, die versucht, in dieser Orientierungsphase einen Ruhepol zu bieten um im Anpassungsstreß zu pausieren.

Diese strukturaufweichende Komponente ist den BetreiberInnen oft gar nicht so bewußt. Sie versuchen, keine Distanz zwischen AnfängerInnen und Höhersemestrigen aufkommen zu lassen, während der Großteil der restlichen StudentInnen ihre Rolle schon übergestreift hat und sich somit mit den Erstsemestern nicht mehr identifizieren kann bzw. will und sich bis zu einem gewissen Grad einfach denkt „das ist nun mal so“ und „ich mußte da auch durch“.

Die Tatsache, daß diese Alternativtutorien gemessen an der StudentInnenanzahl relativ schwach besucht sind, läßt bzw. ließe sich in logischer Folge auf die schon mitgebrachte Einstellung des 'sich Unterwerfens' bzw. 'Durchhaltens' (Stichwort Leistung) zurückführen, die den Besuch einer solchen Veranstaltung überflüssig erscheinen läßt. Ein dazu passendes persönliches Beispiel ist, daß die sympathische und humorvolle Präsentation dieser Tutoriumsgruppe auf eine Kollegin peinlich, im Sinne von zu 'schulisch' wirkte. Sie erklärt das folgendermaßen: Da es zwischen der Rolle der Schülerin und jener der Studentin ja nicht einen abrupten Wechsel, sondern einen Übergang gibt, besteht in der Anfangsphase, in welcher der Umgang mit den neuen Anforderungen zur Rollenerfüllung erst gelernt werden muß, Unsicherheit. Obwohl sie offiziell schon eine Studentin war, *fühlte* sie sich noch nicht als solche. Der Identifikationsprozeß war noch nicht abgeschlossen. Das Element des 'Schulischen' stellte also für den Identitätsbildungsprozeß ein Gefahrenmoment dar.

Rumpf arbeitet heraus, wie überhaupt die Bereitschaft zur Übernahme neuer Denkmuster, die jenen der Institution Hochschule entsprechen, entsteht: Die Unsicherheit hinsichtlich des eigenen Verhaltens zu Anfang generiert im Individuum Ängste „vor der eigenen Bedeutungslosigkeit und Undomestiziertheit“, die es nur durch „blinde Identifikation mit wissenschaftlich (...) verbürgten Autoritäten“ (ebenda, S.50) unterbinden kann. Dadurch, daß die eigene Identität durch die völlig neue und undurchsichtige Situation zu Studienbeginn – teilweise erheb-

lich – verunsichert wird, entwickelt sie eine „Neigung zu allem, was festen Halt gibt“ wie z.B. „ein Lehrbuch, ein solides Grundwissen, ein klares Anforderungssystem (...) mit klaren didaktischen Rollenverteilungen (...)“ (ebenda, S.61). Es findet, drastisch ausgedrückt, eine Identifikation mit dem Aggressor statt (vgl. Horn, 1972).

Das Angsterzeugungsmittel par excellence ist natürlich die Prüfung. Bereits aus der Schule ist diese unangenehme Wirkung bekannt, d.h. sie ist kein Instrument, das heimlich wirkt, sondern ihre Eigenschaften liegen offen auf der Hand. Was ich damit sagen will, ist, daß hier gar kein Hehl aus dieser Absicht gemacht wird, wenn es auch nicht öffentlich zugegeben wird. Offiziell dienen Prüfungen ja nur der ‘Wissensüberprüfung’. Gemeint ist damit allerdings, daß herausgefunden werden soll, ob die StudentIn auch alles einverleibt hat, was ihr vorgesetzt wurde. Es geht nicht darum, in Erfahrung zu bringen, ob die Prüflinge den Stoff reflektiert haben, sondern nur darum abzufragen, ob das, was in den Köpfen *zu sein hat*, auch dort ist.

Das bestätigt auch unsere eigenen Erfahrungen dahingehend, daß es z.B. bei Prüfungen bis auf Ausnahmen darauf ankommt, ob die richtigen Worte bzw. Fachbegriffe hingeschrieben werden, unabhängig davon, ob der entsprechenden Sachverhalt korrekt umschrieben wurde, was ja Ausdruck von Verstehen wäre.

Die Problematik von Prüfungen ist jedoch auch in einem noch viel umfassenderen Sinn relevant, nämlich – Foucault folgend – „als Machttechnik, die in gewisser Weise im Zentrum der Disziplinaranlagen steht“ (Holzkamp 1995, S.356). „In ihr verknüpfen sich das Zeremoniell der Macht und die Formalität des Experiments, die Entfaltung der Stärke und die Ermittlung der Wahrheit“ (Foucault in Holzkamp, ebd.).

Die Prüfung ist – bildlich gesprochen – der Zauberstab, der die paralysierten Kinderchen mit einem Aufleuchten auf die Stirn berührt und ihnen dadurch zeigt, ob sie aufgenommen sind oder nicht und falls ja, an welchem Platz sie stehen und was sie wert sind. Die Prüfung zeigt

„das Heraufkommen einer neuen Spielart der Macht an, in der jeder seine eigene Individualität als Stand zugewiesen erhält, in der er auf die ihn charakterisierenden Eigenschaften, Maße, Abstände und ‘Noten’ festge-

legt wird, die aus ihm einen 'Fall' machen" (Foucault in Holzkamp 1995, S.357).

Diese Normierungsfunktion funktioniert auf der Hochschule allerdings etwas anders als in der Grund- oder Hauptschule, da ja hier die Noten nicht öffentlich vor einer Klasse offenbart werden, sondern das Ergebnis privat mitgeteilt wird. Sie wird also beim Übergang Schule zu Hochschule den Subjekten selbst übertragen. Mit der nun subjektiv schon seit über zehn Jahren erfahrenen Normierungspraxis und der eigenen Engpassspannung in die Bedürfnisstrukturen der schulischen Machtökonomie, die auch eine Lebenswelt darstellt, dürfte die *internalisierte Normierung* des eigenen Selbst im Sinne der Institution keine Probleme verursachen. Das Individuum ist mit seiner Frustration alleingelassen und wird selbst dazu angehalten, etwas in die geforderte Richtung zu unternehmen – mit dieser neuen Dimension der Eigenverantwortlichkeit verschwimmt das Bild der Institution Universität als Aggressor.

Ist die Entscheidung gefallen, 'gute' Noten haben zu wollen, entsteht ein weiteres Problem, das mit der Gleichung 'brav lernen = gute Note' nicht so einfach zu lösen ist: Der Vorwurf der Willkür bei der Notengebung ist ja nichts Neues, es gilt vielmehr, die Dimension der daraus folgenden Unnachvollziehbarkeit für die Subjekte zu unterstreichen, die als kontinuierliche Frustrationsquelle fungiert.

Gesetzt also der Fall, m/f will 'gute' Noten, so besteht keinesfalls die Garantie, lediglich mit einem mittelmäßigen Engagement eine entsprechende Benotung zu bekommen – vielleicht wurden ja unglücklicherweise nicht alle richtigen Schlüsselwörter hingeschrieben. Vielmehr gilt es sich zu entscheiden, alles zu geben und somit den Stoff lückenlos zu beherrschen, oder aber von der Sammlung glorreicher Noten Abschied zu nehmen und sich mit Glückstreffern zufrieden zu geben. Sich von den Noten gänzlich unabhängig zu machen, ist jedoch gar nicht so leicht. Das Gefühl beim Durchblättern von lauter Vierern und Dreiern hat doch seine Wirkung und hinterläßt eine Unzufriedenheit mit den eigenen 'unzureichenden' Leistungen. Das ist zwar relativ leicht wieder weggesteckt, nichtsdestotrotz gilt es, den 'Charme' der Eins hier festzuhalten.

Die Thematik der Prüfungen stellt jedoch nur einen Teilaspekt dar. In eine umfassende Bestandsaufnahme der Zustände und Maßnahmen, die Einflußfaktoren darstellen, gehören noch folgende Aspekte: Sehr oft sind Klagen von KollegInnen zu hören – vorwiegend aus dem ersten Abschnitt –, die von den anfangs präsentierten Inhalten enttäuscht sind, da sie sich überhaupt nicht mit den Erwartungen an das Fach Psychologie decken (Psychophysik, Statistik, etc.). Das wird als ziemlich frustrierend empfunden, was sich mitunter in starken Motivationsproblemen niederschlägt. Diese Frustration führt bei nicht Wenigen sogar zu einem Studienabbruch: 60-80% im ersten Studienabschnitt. Somit ist eine erste Selektion erreicht.

Bei jenen, die durchhalten (im wahrsten Sinne des Wortes nach dem Motto: Augen zu und durch), kann es zu zwei Arten des Umgangs mit diesen Inhalten kommen, nämlich erstens ein ledigliches *Pflichterfüllen*, das darin besteht, die Inhalte blind und taub in sich aufzunehmen, um sie bei der Prüfung wiedergeben und anschließend vergessen zu können mit dem bloßen Ziel, den Titel einer Psychologin bzw. eines Psychologen zu erlangen. Die zweite Möglichkeit ist, zu beginnen, sich mit den Inhalten zu identifizieren, also an sie zu *glauben*, was ein Hinterfragen somit ausschließt. Wobei hier hinzuzufügen ist, daß, bis nicht ein gewisses Quantum an Emanzipation erreicht ist, m/f sich sowieso nicht befähigt fühlt, Gelehrtes in Frage zu stellen, da Wissenschaft als eine naturgegebene Wahrheit empfunden wird.

Auch wenn das Aufnehmen der Inhalte wie im ersten Fall nur als Mittel zum Zweck geschieht, werden ohne kritisches Hinterfragen bestimmte in der Wissenschaft tradierte Grundvorstellungen über den Menschen in der Gesellschaft – z.B. die Individualisierungstendenz in der Psychologie – ihre Wirkung zeigen. Auseinandersetzungen mit den Inhalten sind somit alles andere als zwingend. Ich unterstelle nicht nur hier wieder einmal einen Hintergedanken, der darauf abzielt, daß der Lernstoff kaum hinterfragt wird und somit die kritische Auseinandersetzung zwar nicht unmöglich aber doch erschwert wird.

Ab diesem Punkt ist das Stadium erreicht, wo die StudentIn den Inhalten gegenüber resigniert und diesen den eigenen Willen nicht mehr

gegenüberstellt. Auf schleichende Art kommt es zur Übernahme der dominierenden Denkmuster: der spezifische Habitus wird unbewußt bzw. automatisch gelernt und übernommen. Somit kommt es zu dem schlußendlich verfolgten Ziel, in einer bestimmten tradierten Art über Wissenschaft zu denken und mit ihr umzugehen. Somit läuft das gesellschaftliche Produkt 'Wissenschaft' weiterhin nicht Gefahr, sich legitimieren zu müssen. Das System hat auf diese Weise auf grundlegende, existenzsichernde Art für seinen Fortbestand gesorgt.

Konkrete Beispiele

Wenn ich mit FreundInnen und KollegInnen noch einmal genauer auf die anfänglichen prägenden Erfahrungen im Psychologie-Studium zurückblicke, lassen sich noch zahlreiche Erinnerungen wachrufen, denen wir heute eine andere Bedeutung beimessen.

Von Anfang an muß um alles gekämpft werden: Inskription, Sitzplatz, Handouts, Skripten, Seminarplätze, Prüfungsplätze, etc. Kann es denn wirklich sein, daß immer von Allem zu wenig vorhanden ist? In den ersten Vorlesungen (z.B. Statistik, Allgemeine Psychologie, etc.) gibt es nie genügend Sitzplätze – in manchen Hörsälen nicht einmal Stehplätze, so daß der Raum oft nicht einmal mehr betreten werden kann.

Warum gibt es in der Vorlesung zur Entwicklungspsychologie regelmäßig zu wenig Handouts, so daß der Zwang besteht, sich in das Gedränge zu werfen und durchzuboxen, um selber eines an sich zu reißen? Nicht selten werden Prüfungsanmeldungslisten zu spät ausgelegt, was den Effekt hat, daß, wenn jemand beispielsweise zwei Tage nicht am Institut war, am dritten die Liste schon voll ist. Ähnlich ist es bei Seminaranmeldungen, wobei es hier Lehrveranstaltungen gibt, wo die Wartezeit bis zu über einem Jahr beträgt, und wo es sogar dazu kommt, daß manche in ihrer Panik eine Nacht am Institut verbringen, um dann am Morgen ihren Platz gesichert zu haben.

Auswirkungen dieser Zustände äußern sich unter anderem in einer ständigen Panik, etwas zu versäumen und irgendwo nicht hineinzukommen, was sich als extrem nervenaufreibend und energiezehrend

darstellt. Zusätzlich führt das zu einem Konkurrenzkampf in bester Ellbogen-Manier zwischen den StudentInnen.

Ein unvergessenes Erlebnis fand in der Einführungsvorlesung statt: Eine Studentin der Fachschaft hielt einen Begrüßungsvortrag, von welchem m/f sich ein paar gute Ratschläge, Tips und nützliche Informationen erwartet hätte, im Gegensatz dazu aber mit der Aussage konfrontiert wurde, daß innerhalb des ersten Abschnittes bis zu 90% von uns ausscheiden würden. Unter die Nase gerieben zu bekommen, daß das begonnene Unterfangen mit anscheinend großer Wahrscheinlichkeit zum Scheitern verurteilt war, wirkte zusätzlich motivationshemmend, verunsichernd und deprimierend. Weiter sagte sie sinngemäß, wenn die „Hölle“ des ersten Studienabschnittes vorbei sei, sei das Studium in der Tasche.

Bis zu den letzten HochschülerInnenschaftswahlen im Mai 1999 war die Fachschaft und somit auch die Studienrichtungsvertretung ausschließlich vom *Psychologischen Team* gestellt, das sich als unpolitisch bezeichnet und seine Aufgaben in der möglichst umfassenden Bereitstellung verschiedener Service-Angebote sieht, die einen reibungsloseren Studienverlauf gewährleisten sollen. Diese Gruppe hinterfragte in der Regel die Institutsinhalte nicht und ist in der Folge ganz in die gängige Machtökonomie eingespannt, ohne sich dessen bewußt zu sein. In diesem Licht erscheint es nur konsequent, wenn die zitierte Vertreterin 'verirrte' Subjekte aufklären wollte, was es mit dem Wiener Psychologie-Studium wirklich auf sich hat. 'Verirrt' ist in diesem Zusammenhang dergestalt zu verstehen, daß das Institut den meisten StudentInnen unterstellt, mittels des Studiums eine Therapie zu absolvieren, statt Psychologie als Wissenschaft erlernen zu wollen.

An diese Stelle paßt auch das Kapitel 'Austauschanträge'. Es besteht die Möglichkeit eine gewisse Anzahl an nicht verpflichtenden Lehrveranstaltungen auszutauschen und sich somit einen Schwerpunkt zu setzen. Die bürokratische Prozedur ist aber dermaßen verwirrend, daß es schon einmal ein bis zwei Wochen dauert, um zu erfahren, ob der Antrag von einem formlosen zu einem richtigen werden darf. Dabei ist darauf zu achten, den Antrag auf einem vorkopierten Blatt auszufüllen,

aber nicht von Hand. Wenn nun der richtige Antrag wieder eingeworfen wurde, kann nach weiteren zwei Wochen die Sprechstunde des Studienkommissionsvorsitzenden aufgesucht werden, um sich den Antrag absegnen zu lassen. Der noch amtierende Studienkommissionsvorsitzende hat nun eine dermaßen einschüchternde und autoritäre Art, daß diejenigen, die nicht das ausreichende Selbstvertrauen besitzen, sich in ihren Anliegen oft nicht durchsetzen können, was oft mit abgelehnten Anträgen und Tränen endet.

Von dieser Persönlichkeit läßt sich gleich überleiten zum seit kurzem geschiedenen Institutsvorstand, der, nachdem ein Student auf seiner Frage bzw. Kritik beharrt hatte, mit dem Satz, unter diesen Umständen könne er seine Vorlesung (Statistik) nicht halten, das bis zum letzten Platz besetzte Auditorium Maximum verließ. Diese Begebenheit möchte ich der Beurteilung der LeserInnen überlassen.

Gradezu zynisch wirkt die Ansprache 'Kollegen und Kolleginnen', die nach außen die Aufnahme in das WissenschaftlerInnenkollektiv bezeichnet und nach innen nur der Sichtbarmachung der Gräben dient, da von einer Gleichstellung wohl nicht ernsthaft die Rede sein kann. Dazu kommt noch, daß in der neuen Etage des Psychologischen Instituts der lange Gang mit den Büros verschiedener ProfessorInnen und AssistentInnen abgesperrt ist und außerhalb der Sprechstunden in das entsprechende Zimmer angerufen werden muß, damit diejenige Person dann, falls sie es für berechtigt erachtet, kommt und die Türe aufsperrt.

Um einen Sprechstundentermin beim Professor für Sozialpsychologie zu erhalten, muß m/f erst in die Sprechstunde seines Assistenten, dort das Anliegen vorbringen, um dann gegebenenfalls einen Termin auf der höheren Ebene zu bekommen.

Die Öffnungszeiten der Sekretariate und Bibliotheken wechseln fast jedes Semester, zumindest in der Vormittags-/Nachmittags-Reihenfolge und sind für diese Anzahl an StudentInnen eher bescheiden bemessen. Auf der Tür der Sekretariats für Entwicklungspsychologie hängen Zettel wie: „STOP! Ist jetzt Öffnungszeit?“ oder „Auch 'nur eine Frage' stört!“, wobei die Sekretärin dermaßen unfreundlich ist, daß es schon fast keinen Unterschied mehr macht, ob Öffnungszeiten sind oder nicht.

Die Institutsbibliothek ist zwar mit Computern für die Literatursuche ausgestattet, aber mit keinem für die Bibliothekarin, was zur Folge hat, daß vorsintflutlich anmutende Zettelchen ausgefüllt werden müssen. Die Bibliothek platzt auf engstem Raum aus allen Nähten, so daß nun Diplomarbeiten, die vorher auf dem Boden und auf den Tischen gestapelt waren, ausgelagert werden mußten. Sie sind jetzt nur mehr aus der Bibliothek der HU auszuleihen.

Externe LektorInnen sind oft auch räumlich – gezwungenermaßen – 'extern'. Einem dieser Lektoren wurde wiederholt der Antrag auf Abhaltung einer Lehrveranstaltung über das unbewußte Fortwirken des Nationalsozialismus abgelehnt mit dem Argument, daß kein Raum verfügbar wäre. Zudem wurde er, was seine Bedeutung angeht, zusehends an den Rand gedrängt: Am Anfang noch als Seminar zur Sozialpsychologie und am Ende als 'Freifach'. Eine andere Lektorin kann ihr Seminar über Geschlechterdiskurse nur anbieten, weil sie von den StudentInnen Raummiete verlangt.

In den Räumlichkeiten des Instituts wurden letztes Semester runde Aufkleber für Rauch- und Essensverbot angebracht. Die omnipräsente Plazierung, aber auch die Anzahl der angebrachten Schilder – vor allem solcher des Essensverbots – läßt spüren, daß allem Anschein nach die Meinung vorherrscht, StudentInnen seien Ferkel und müssten daher ständig an 'anständige' Manieren erinnert werden.

Erwähnenswert ist noch die Tatsache, daß zwar wissenschaftliches Arbeiten verlangt und vorausgesetzt, aber nirgends gelehrt wird. Als geradezu zynisch erscheint es dann, wenn ein Seminar zum wissenschaftlichen Arbeiten angeboten wird, das nur für StudentInnen, die kurz vor der Diplomarbeit stehen, zur Verfügung steht. Als ob es erst bei der Diplomarbeit notwendig wäre, diese Erfordernisse auch zu erbringen. Wiederum fragen wir uns nach dem Warum. Aufgrund eigener Vergleiche mit anderen Studienrichtungen, die sehr wohl etwas Entsprechendes anbieten, vermuten wir dahinter erneut einen Hintergedanken. Dieser könnte bestehen aus: Demotivierung, bewußtes 'im Stich lassen' und letztlich Selektion.

Auswege?

Als erstes gilt es, die Frage nach den eigenen Zielen zu stellen: Möchte ich eine wissenschaftliche Karriere 'erklimmen' oder träume ich davon, eine die Wissenschaften revolutionierende Theorie zu erfinden? Müssen nun alle, die es besser machen wollen, aus dem System aussteigen?

Wohl kaum. Es geht vielmehr darum, sich der eigenen Handlungsprämissen, -motive und -konsequenzen bewußt zu werden und in der Folge zu versuchen, Handlungen aus einer Zwecknotwendigkeit heraus zu vollziehen und nicht aus dem Wunsch nach Macht.

Wenn die Machtdiskurse bewußt werden und das Bewußtsein wächst, selber TäterIn und Opfer zu sein, wird es möglich, aus den *Machtspielen* auszusteigen. Damit ist jedoch nicht der konkrete Ausstieg gemeint, sondern nur, daß es möglich sein sollte, die eigenen Handlungen auf jene Motive zu überprüfen, die auf Machterhaltung und/oder -steigerung abzielen, im Gegensatz zu solchen, die der konkreten Situationsanforderung gerecht werden.

Die Frage, die sich bei Institutionen stellt ist, ob diese ohne Machtökonomie überhaupt denkbar sind. Wenn wir nicht von einem utopischen Modell von an Macht uninteressierten Menschen ausgehen wollen – wobei ich Macht hier nicht als dem Menschen innewohnende und in der Folge unabdingbare Konstante sehe – so muß die Antwort lauten: Nein. Die Machtökonomie ergibt sich durch die Verfügungsgehalt der verschiedenen Rollen. Die Rollen stellen nun – wie schon eingangs erwähnt – ein individualitätsfeindliches Element dar. Ein Professor ist nicht einfach Herr Klaus Kubicek, sondern o.Univ.-Prof.Doiz.Mag.rer.soc.oec.Dr.phil. Klaus Kubicek. Es findet keine Begegnung zwischen zwei Menschen statt, sondern eine zwischen einem Titel – d.h. also einer Rolle – und einem minderwertigen Subjekt, also dem Studenten bzw. der Studentin.

Wenn wir nun Institutionen lediglich als Einheiten betrachteten, die gesellschaftliche Prozesse strukturieren – eine zugegebenermaßen etwas verklarte Sicht – so sollte es doch möglich sein, zwar ohne letztendlich die Hierarchien überwinden zu können, so aber doch in größtmöglichem Ausmaß, eine Begegnung von Mensch zu Mensch stattfinden zu lassen.

In dieser Form würde die Entscheidung über die Menschlichkeit jedoch ausschließlich bei der mächtigeren Position liegen und der Machtlosere müßte immer noch auf Gnadenmomente von oben warten. Das kann es natürlich auch nicht sein.

Die Handlungsmöglichkeit der StudentInnen liegt in der rebellierenden Antwort auf Macht'mißbrauch'. Dieser Begriff ist nicht in juristischem, sondern in Foucault'schen zu verstehen. Es geht darum, aus dem zwischenmenschlichen Aushandlungsprozeß der Rollenbestimmung die eigene Aktivität zu beleuchten und sich der zugeschriebenen Rolle der ohnmächtigen StudentIn zu widersetzen und das die Funktionalität überschreitende Selbstverständnis derjenigen, die die Rollen der ProfessorInnen füllen, zu brechen.

Anmerkungen

- (1) „Verdinglichung ist (...) eine Modalität des Bewußtseins, oder präziser: eine Modalität der Objektivation der menschlichen Welt durch den Menschen. Noch wenn der Mensch die Welt als Verdinglichung erlebt, läßt er nicht davon ab, sie zu schaffen. Das bedeutet: der Mensch ist paradoxerweise dazu fähig, eine Wirklichkeit hervorzubringen, die ihn verleugnet.“ (Berger & Luckmann, 1980, S.96) (Die Autoren übernehmen diese Definition weitestgehend von Marx.)
- (2) Ich habe aus Lauggas' Arbeit nur die historischen Aspekte in bezug auf die Entstehung der institutionalisierten Schule in Österreich verwendet. Korrekterweise ist anzumerken, daß diese Diplomarbeit aber ganz etwas anderes zum Forschungsgegenstand hat, nämlich eine begriffshistorische und diskursanalytische Analyse des Begriffes 'Mädchen' ausgehend von den Studienkommissionsakten zu Mädchenschulen und den Versuch, einen Kindheitsbegriff oder ein eigenständiges Konzept eines solchen für Mädchen nachzuweisen (was sich als unmöglich darstellt, da es etwas entsprechendes nicht gibt).

Literatur

- Beck, J. (1974). Lernen in der Klassenschule. Hamburg.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1980). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/Main.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt.

- Grubitzsch, H. et al. (1975). Unterrichtspraxis im Projektstudium. In: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.). Hochschuldidaktische Materialien. Hamburg.
- Holm, C. (1999). In die Pfanne gehauen. Spiegel, 3, 54.
- Holzkamp, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York.
- Horn, K. (1972). Über den Zusammenhang zwischen Angst und politischer Apathie. In: Marcuse et al. Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft. Frankfurt/Main.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim.
- Lauggas, M. (1997). Mädchenbildung bildet „Mädchen“. Noch unveröffentlichte Diplomarbeit (Veröffentlichung voraussichtlich 1999/2000), Universität Wien.
- Mead, G.H. (1973). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt.
- Neill, A.S. (1969). Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Hamburg.
- Ders. (1971). Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Hamburg.
- Ottomeyer, K. (1977). Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Hamburg.
- Rumpf, H.(1978). Alltägliche Hochschule. Über die szenisch vermittelte Lähmung von Subjekten. In: Horn, K. (1978). Kritik der Hochschuldidaktik. Frankfurt/Main.
- Schüle, J.A., (1977). Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt: Syndikat.
- Zuber, H. (1998). Die Freiheit ist das Beste. Der Spiegel, 47, 128-129.